

Mitter, Wolfgang

## Gymnasium und (oder) Gesamtschule?

*Röhrs, Hermann [Hrsg.]; Pehnke, Andreas [Hrsg.]: Die Reform des Bildungswesens im Ost-West-Dialog. Geschichte, Aufgaben, Probleme. Frankfurt am Main : Lang 1994, S. 277-291. - (Greifswalder Studien zur Erziehungswissenschaft; 1)*



Quellenangabe/ Reference:

Mitter, Wolfgang: Gymnasium und (oder) Gesamtschule? - In: Röhrs, Hermann [Hrsg.]; Pehnke, Andreas [Hrsg.]: Die Reform des Bildungswesens im Ost-West-Dialog. Geschichte, Aufgaben, Probleme. Frankfurt am Main : Lang 1994, S. 277-291 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-16722 - DOI: 10.25656/01:1672

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-16722>

<https://doi.org/10.25656/01:1672>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## Gymnasium und (oder) Gesamtschule?

### *1. Einleitung: Ende der "Polytechnischen Oberschule"*

Als Folge des am 31. August 1990 unterzeichneten Einigungsvertrages<sup>1</sup>, der deutschen Vereinigung am 3. Oktober 1990 selbst und der darauffolgenden Landtagswahlen am 14. Oktober 1990 wurden die Grundlagen zu einer umfassenden Reform des Bildungswesens in den ostdeutschen Bundesländern gelegt. Wie die bildungspolitischen Initiativen der darauffolgenden Monate zeigen sollten, war damit der endgültige und zugleich auch totale Abschied vom "einheitlichen sozialistischen Bildungssystem" der DDR und damit auch von der "Zehnklassigen Allgemeinbildenden Polytechnischen Oberschule" (POS) vollzogen<sup>2</sup>.

Zu Ende war damit auch die Interimsperiode, als die man den Zeitraum zwischen der Wende und dem Einigungsvertrag betrachten kann. Die Bildungsminister der beiden Interimsregierungen, HANS-HEINZ EMONS (unter HANS MODROW) und HANS-JOACHIM MEYER (unter LOTHAR de MAIZIERE) unternahmen Schritte zur Abkehr vom bisherigen System<sup>3</sup>. Deutliches Beispiel hierfür waren die "Thesen zur Bildungsreform", die noch während der ersten Interimsregierung von einem Wissenschaftlerteam unter dem Vorsitz von KLAUS KORN erarbeitet wurden<sup>4</sup>. Sie signalisierten die Absicht zu einem Neubeginn, der zu einer Umgestaltung des bisherigen "sozialistischen" zu einem demokratischen Schulwesen führen sollte. HANS-JOACHIM MEYERs Bildungspolitik konzentrierte sich auf inhaltliche Reformen. Begonnen wurde mit der Erarbeitung neuer Lehrpläne. Insbesondere wurde das Fach Staatsbürgerkunde durch "Gemeinschaftskunde" (mit Bindungen an eine freiheitliche und demokratische Werteordnung) ersetzt. Änderungen betrafen insbesondere auch die Fächer Geschichte und "Einführung in die sozialistische Produktion". In Frage gestellt wurde schließlich die bislang dominierende Stellung des Faches Russisch als erster Fremdsprache. Die Struktur des von der DDR ererbten Bildungssystems aber blieb während der Interimsmonate unangetastet, auch wenn in den "Thesen" auf die Alternative vierjähriger (Klassen 9-12) und, wenn auch in vorsichtiger Form, sechsjähriger Gymnasien (Klassen 7-12) hingewiesen worden war.

Aus heutiger Sicht kann man die Bildungspolitik jener Monate als einen Versuch betrachten, "Wende" mit Kontinuität zu verbinden. Dies gilt auch für die vielfachen Reforminitiativen, die auf örtlicher Basis von Schulen und

Gemeinden eingeleitet wurden. Sie standen zum einen unter der Rückbesinnung auf die Periode der Reformpädagogik, zum andern unter den ersten Bemühungen, Vorbilder im Westen Deutschlands und auch im Westen Europas, insbesondere in Schweden, zu finden. Der personelle Abbau der bisherigen Schulverwaltungen und Schulleitungen und die Wahl der Schulleiter durch Schulkonferenzen tragen dazu bei, daß sich manche Initiativen im Klima einer beachtlichen "Autonomie" entfalten konnten<sup>5</sup>.

Die bildungspolitischen Entscheidungen der neuen Länder in den Jahren 1990 und 1991 mit ihren Gesetzen und Erlassen brachten diese Ansätze zu einem im wesentlichen endogenen Neubeginn rasch zum Erliegen. Es bleibt der bildungsgeschichtlichen Forschung vorbehalten, diese Übergangszeit zu untersuchen - mit all ihrer Dynamik und Kreativität. Ihr standen freilich an vielen Orten Hilf- und Ratlosigkeit gegenüber, was nicht wunder nehmen darf, wenn man an die Verunsicherung der Lehrer denkt, die bis dahin starrer Lenkung und Ideologisierung ausgesetzt gewesen waren. Kennzeichnend für die Übergangsmonate sind auch die ersten Engagements von Parteien und Lehrerverbänden in der damals noch bestehenden DDR, auch sie ausgerichtet auf eine Fortentwicklung und Reform des "ererbten" Bildungswesens. Schließlich sind die ersten privaten Schulgründungen zu erwähnen, unter denen die Freien Waldorfschulen besondere Aktivität entfalteten.

Die grundlegenden Neuordnungen im Jahre 1991 haben nicht nur die Reformmonate der Übergangsperiode in den Hintergrund gedrängt, sondern auch das "DDR-Erbe" selbst. Dieses Problem wurde nur im Zusammenhang mit den Entlassungen belasteter Lehrer akut. Substantielle Fragen nach dem "DDR-Erbe" aber werden seither kaum noch gestellt. In der Einschätzung des Bildungswesens der ehemaligen DDR herrschen eindeutige Negativurteile vor; sie werden überragt von der Verurteilung der "Kommandopädagogik" mit ihren hierarchischen und autoritären Strukturen in Verwaltung und Praxis. Verurteilt wird auch die streng gelenkte Auslese, welche den Zugang zum Hochschulwesen auf nur etwa 10 Prozent der entsprechenden Altersjahrgänge reduziert und dem Bildungssystem der DDR damit eine Sonderstellung im westlichen und östlichen Europa zugewiesen hatte.<sup>6</sup>

Im Ausland freilich ist der Umbruch mit anderen Augen gesehen worden. So äußerte sich der amerikanische Erziehungswissenschaftler VAL RUST, ein Kenner der DDR-Pädagogik, am 24. März 1990 in einer Diskussion auf der Jahrestagung der amerikanischen Comparative and International Education Society in Anaheim (Kalifornien) dahingehend, daß die ostdeutschen Bundesländer im Begriff seien, ein "fortschrittliches" durch ein "rückwärts-gewandtes" Schulsystem zu ersetzen, wobei er insbesondere die in der DDR damals bereits vernehmlichen Argumente zur Wiedereinführung des Gymnasiums im Sinne hatte<sup>7</sup>. RUSTs Kommentar wie auch die Stellungnahmen

anderer ausländischer Wissenschaftler (und Politiker) waren gewiß nicht nur aus dem nachwirkenden Erfolg einer Propaganda zu begreifen, mit der die Verantwortlichen der DDR-Bildungspolitik im westlichen Ausland gute Noten hatten sammeln können; sie schloß auch die "gute" Betreuung ausländischer Besucher ein, die im Gegensatz zur Abschottung vor Wissenschaftlern aus der Bundesrepublik stand!

Die Ursachen dieser Einschätzung sind auch in grundsätzlichen Fragen zu suchen, zumal sie sich bis heute nur teilweise haben abbauen lassen. Immer wieder geht es dabei um die beiden grundlegenden Argumentationen:

a) Die "Zehnklassige Allgemeinbildende Polytechnische Oberschule" sah sich in einer Tradition, die sich auf COMENIUS, PESTALOZZI und WILHELM von HUMBOLDT zurückleiten läßt und "Allgemeinbildung" und "Bildung für alle" unter einem Dach vereint. Unter einer so weitgefaßten Fragestellung schienen das Eintreten von JOHANNES TEWS und PAUL OESTREICH für eine "Einheitsschule" in der frühen Periode der Weimarer Republik und die Versuche nach dem Zweiten Weltkrieg, "Einheitsschulen" in den Westzonen einzuführen, als historische Bestätigung des DDR-Konzepts.<sup>8</sup> Man sollte in diesem Zusammenhang nicht vergessen, daß mit der Abgrenzung gegen den als "sozialistisch" (in Sinne der DDR) denunzierten Begriff "Einheitsschule" in den sechziger Jahren in der alten Bundesrepublik Deutschland der Begriff "Gesamtschule" geprägt wurde. Anhänger der Gesamtschule blickten in ihrer Suche nach Vorbildern nicht nur nach Schweden und den USA, sondern auch nach der DDR.<sup>9</sup> Ihr Interesse galt dabei gewiß weder der dortigen Ideologisierung der Inhalte und der Indoktrinierung des Unterrichts noch der streng hierarchischen Verwaltungsstruktur, wohl aber manchen strukturellen und curricularen Ansätzen, die ihnen des Nachdenkens wert schienen.

b) Aus ausländischer, auch "westlicher", Sicht schien sich die Zehnklassige Allgemeinbildende Polytechnische Oberschule in die weltweite Entwicklung des Sekundarbereichs I zur Comprehensive School hin einzuordnen, und dies gegenüber der - vergleichsweise "rückständigen" - dreigliedrigen Struktur, die in der Bundesrepublik beibehalten wurde. Die DDR-Publizistik begünstigte solche Sichtweisen dadurch, daß in für das westliche Ausland bestimmten Veröffentlichungen vielfach der Begriff "Einheitsschule" in "Comprehensive School" übersetzt wurde; die Merkmale der "Kommandopädagogik" wurden in solchen Darstellungen geflissentlich verschwiegen.

Neben diesen beiden Argumentationen spielten auch noch Einschätzungen eine Rolle, welche - auch in der Bundesrepublik Deutschland - der DDR-Pädagogik als Ganzem zu positiven Urteilen verhalfen, häufig auch bei einer eher konservativ eingestellten pädagogischen Öffentlichkeit, deren Meinungsführer den Schulen in der DDR Leistungsfähigkeit, Wissensniveau und Disziplin testierten. Daß überdies die polytechnische Bildung - wie auch die hier nicht zur Diskussion stehende berufliche Ausbildung - besondere Aufmerksamkeit erregte, sei hinzugefügt.

Das "DDR-Erbe" ist mittlerweile in die Geschichte entrückt. Erinnerung werden wir an es freilich immer wieder, wenn es darum geht, Einstellungen

und Verhaltensweisen bei Lehrern und Schülern in den ostdeutschen Schulen der Gegenwart, die sich von denen in der alten Bundesrepublik unterscheiden, zu erfassen und interpretieren. Sie umfassen das Fortbestehen der Wertschätzung detaillierter und linearer Anweisungen bei Lehrern und Schülern sowie bei diesen das Umschlagen von der bisherigen Akzeptanz von Disziplin in Äußerungen von Gleichgültigkeit, Schulverdrossenheit und Aggressivität, diese am extremsten in rechtsradikalen Formen. Ob und inwieweit die jüngsten Reformen das "DDR-Erbe" tatsächlich ausgelöscht haben, bedarf eingehender empirischer Untersuchungen. Auf die bildungsgeschichtliche Forschung warten demgegenüber Untersuchungen von Fragen danach, wie weit unterhalb der "Kommandopädagogik" sowohl in der Schulpraxis als auch in Teilen der Erziehungstheorie Spuren einer "humanistischen" Pädagogik freizulegen sind, worauf VAL RUSTs Kommentar implizit hindeutet.

## *2. Entscheidung für die "revidierte Tradition"*

Das vereinigte Deutschland, das gemäß Artikel 23 des Grundgesetzes durch den Beitritt der Deutschen Demokratischen Republik zur Bundesrepublik Deutschland zustandegekommen ist, hat die Verantwortlichkeit für das Bildungswesen den (wieder) konstituierten Ländern Ostdeutschlands übertragen. In ihnen wurden im Frühjahr 1991 von den Landtagen Gesetze zur Neuordnung des Bildungswesens verabschiedet. Für den bisherigen Ostteil Berlins wurden die für das Land Berlin geltenden gesetzlichen und administrativen Regelungen übernommen<sup>10</sup>.

Entsprechend den in den einzelnen ostdeutschen Ländern aufgrund der Wahlen vom 14. Oktober 1990 zustandegekommenen Mehrheiten und Regierungsbildungen, die darauf folgten, wurden rasch Präferenzen sichtbar, die sich an den entsprechenden Verhältnissen in den westdeutschen Ländern orientierten. Die verabschiedeten Gesetze haben deutlich gemacht, daß nur das Land Brandenburg mit seiner SPD-geführten Regierung die Gesamtschule als "Regelschule" eingeführt hat, freilich verbunden mit dem Angebot der Einrichtung von Realschulen und Gymnasien. Die vier anderen Länder, die, wie Sachsen, von der CDU allein oder in Koalitionen (mit der FDP) regiert werden, haben dagegen "traditionellen" Modellen den Vorzug gegeben. Sie alle bauen auf der vierjährigen Primarschule (Grundschule) auf, doch sind Strukturunterschiede gegenüber den westdeutschen Vergleichsvarianten nicht zu übersehen. Sie weisen auf Optionen für das dreigliedrige System mit Gymnasium, Realschule und Hauptschule hin, wie sie im Bildungsgesetz von Mecklenburg-Vorpommern festgelegt sind, oder auf eine zweigliedrige Alternative. Sie finden wir in den Bildungsgesetzen Thüringens mit Gymna-

sien und "Regelschulen", in Sachsen mit Gymnasien und "Mittelschulen" sowie in Sachsen-Anhalt mit Gymnasien und "Sekundärschulen". In diesen drei Ländern gibt es, wie in Brandenburg, keine Hauptschulen, doch sind die traditionellen Realschulen und Hauptschulen weiterhin als differenzierte Züge innerhalb der nichtgymnasialen Schultypen erkennbar. Während Mecklenburg-Vorpommern Gesamtschulen den Status alternativer Schulen zuerkannt hat, fehlen solche Hinweise in den Gesetzen der anderen drei CDU-regierten bzw. CDU-geführten Länder. Schließlich sei noch erwähnt, daß in Brandenburg, wie im Lande Berlin, der Sekundarbereich I auf der sechsjährigen Primarschule aufbaut.

Überblickt man die ganze Entwicklung, so läßt sich unzweifelhaft feststellen, daß im Sekundarbereich I nicht, wie 1990 noch vielfach erwartet, die Gesamtschule zur führenden Schulform in den ostdeutschen Bundesländern geworden ist, sondern das vertikal gegliederte System. Die brandenburgische Variante stellt in der ostdeutschen Bildungslandschaft eine Sonderform dar, doch sollte man nicht vergessen, daß auch dort unter den Eltern ein ausgeprägtes Interesse am Gymnasium besteht. Festzuhalten ist, daß die Entscheidung für Zweigliedrigkeit in drei ostdeutschen Ländern innerhalb des vertikal gegliederten Schulsystems einer neuen Variante des Sekundarbereichs I das Tor geöffnet hat. Sie entspricht Vorschlägen, wie sie in jüngster Zeit auch im Westen Deutschlands geäußert worden sind, und weisen auf einen "dritten Weg" zwischen Dreigliedrigkeit und (verallgemeinerter) Gesamtschule hin. Der "Vorschlag für eine zweigliedrige Schulstruktur und den Ausbau der beruflichen Bildung" des Verbandes "Bildung und Erziehung" exemplifiziert diese Option in repräsentativer Form.<sup>11</sup>

Nichtsdestoweniger bleibt die Frage gestellt, woraus sich der - wenn auch relative - "Sieg" des Gymnasiums erklären läßt. Die Antwort wird in den drei folgenden Überlegungen entwickelt, unter denen die dritte am weitesten ausgreift.

a) Ganz allgemein läßt sich konstatieren, daß, wie im gesamten sozialen und ökonomischen Feld, der Einfluß westdeutscher "Vorbilder" wirksam ist. Es spielt dabei keine entscheidende Rolle, ob solche "Vorbilder" nach theoretischen und empirischen Kriterien als sinnvoll einzustufen sind oder nur vermeintliche Vorzüge aufweisen. Der Personaltransfer aus den westlichen in die östlichen Länder hat hierbei gewiß große Bedeutung erlangt. Man denke vor allem an die Beamten in den Kultusministerien, die neuberufenen Inhaber von Lehrstühlen an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen sowie auch an das Wirken der Reformkommissionen, die in den beiden vergangenen Jahren die ostdeutschen Länder bereisten und ihre Voten abgegeben haben. Dazu kommt die erwähnte Orientierung an der Politik der Parteien, die in den westdeutschen Ländern für die Bildungspolitik verantwortlich sind.

Über diesen "Westeinfluß" ist viel diskutiert worden. Man betrachtet ihn einerseits unter dem Gesichtspunkt der "Bildungshilfe", andererseits unter dem der Kritik an einer "kolonialisierenden" Bildungspolitik, wie sie teilweise auch von ausländischen Kritikern vermerkt worden ist. Solche kritische Äußerungen sind, vor allem wenn sie überspitzt vorgetragen werden, gewiß als Übertreibung in bezug auf die "Normalität" sowohl der Bildungspolitik als auch der täglichen Schulpraxis anzusehen, müssen aber als Indiz nichtsdestoweniger ernstgenommen werden, zumal sie sich in die allgemeine gesellschaftliche Diskussion über das Verhältnis von West- und Ostdeutschen einreihen.<sup>12</sup>

b) Eng verbunden mit dem "Westeinfluß" ist die allgemeine personale Entwicklung im Bildungswesen der ostdeutschen Länder, der durch den "Austausch der Eliten" verursacht ist. Die Ernennung und Berufung von Personen, die nicht durch frühere Leitungsfunktionen in der DDR belastet sind, hat gewiß wesentlich dazu beigetragen, daß in bezug auf die strukturellen und curricularen Neuordnungen im Bildungswesen das "DDR-Erbe" so abrupt aufgegeben worden ist. Die vergleichsweise Radikalität dieses Austausches wird besonders dann sichtbar, wenn man die Entwicklungen im östlichen Mitteleuropa - in Polen, Ungarn, der Tschechischen Republik und der Slowakei - zum Vergleich heranzieht, wo der "Austausch" weit langsamer und auch eingeschränkter verläuft (was, zumindest in Polen und Ungarn, auch mit der größeren Offenheit der einstigen kommunistischen Parteien vor den revolutionären Veränderungen zusammenhängt). In der Bildungspolitik wird diese Entwicklung u.a. dadurch sichtbar, daß zwar - in der Tschechischen Republik, der Slowakei und Ungarn, nicht aber in Polen - Gymnasien wiederkehren, aber nur als alternative Einrichtungen zur Beibehaltung der Einheitsschulen, welche zu "Grundschulen" (nach dem Vorbild der in Skandinavien gebräuchlichen Terminologie) entwickelt werden, d.h. mit undifferenzierten Primar- und differenzierten unteren Sekundarstufen<sup>13</sup>.

c) Über die erwähnten Personalprobleme in den ostdeutschen Ländern hinaus muß zur Erklärung die Fakten- und Diskussionsgrundlage herangezogen werden, die für das Bildungswesen in den westdeutschen Bundesländern kennzeichnend ist und die schon erwähnte Präferenz für Dreigliedrigkeit im Schulwesen widerspiegelt. In diesem Zusammenhang ist ein kurzer Rückblick auf die Entwicklung des Sekundarbereichs I in den westdeutschen Bundesländern unerlässlich:

Seit den siebziger Jahren wurde im Kontext der Forderungen nach umfassenden Schulreformen der Ruf nach "Gesamtschulen" laut. Daher standen die späten sechziger und frühen siebziger Jahre im Zeichen der Errichtung der ersten Gesamtschulen, die seither als, wenn auch zahlenmäßig schwache, Alternative zum traditionellen dreigliedrigen Sekundarbereich I die Bildungslandschaft mitprägen. Bei der Analyse der Schulentwicklung muß man freilich davon ausgehen, daß sogar die Länder, die von sozial-liberalen Koalitionen regiert wurden, bei der Einführung von Gesamtschulen mehr oder weniger behutsam vorgingen und jedenfalls davor zurückscheuten, den neuen Schultyp zur allgemeinverbindlichen Regelschule des Sekundarbereichs I zu machen. Daher sollte es niemanden überraschen, daß in den traditionellen süddeutschen Ländern die wenigen Gesamtschulen niemals den Status von "Versuchsschulen" verließen.

Demgegenüber konnten sich in der Reformperiode selbst konservative Politiker sowie auch traditionsorientierte Lehrer und Vertreter der Erziehungswissenschaft der Notwendigkeit von Strukturreformen und der Einführung von Gesamtschulen zumindest in experimenteller Form nicht verschließen. In dieser Stimmungs- und Diskussionslage schlug 1969 die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates vor, in einem "experimentellen Programm" mindestens 40 Schulversuche mit Gesamtschulen einzurichten und diese durch wissenschaftliche Untersuchungen evaluieren zu lassen<sup>14</sup>. Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland griff diese Empfehlung auf und beschloß im gleichen Jahre die Durchführung von Schulversuchen mit Gesamtschulen. Das Versuchsprogramm wurde dann in den siebziger Jahren von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung koordiniert. Dieses Gremium legte 1982 einen umfassenden Bericht über die (zu diesem Zeitpunkt 78) Modellversuche vor; de facto wurde freilich damit das Ende der Versuchsphase eingeleitet<sup>15</sup>. In der Zwischenzeit war das Pendel zugunsten einer "Konsolidierung" des dreigliedrigen Sekundarbereichs I umgeschlagen, und zwar lange vor dem Wechsel der Bundesregierung in Bonn, welcher die CDU an die Führung brachte.

In den süddeutschen Ländern sind seither die meisten der ohnehin wenigen Gesamtschulen mit Versuchsstatus "aufgelöst", d.h. in der Regel in Schulformen des dreigliedrigen Systems "rückverwandelt" worden. Im "Norden" ist die Entwicklung des Gesamtschulsektors als Ganzes dagegen uneinheitlich verlaufen. Dies gilt nicht nur für die Zahl der errichteten Schulen und ihre innere Strukturierung, sondern vor allem auch für ihre gesetzliche Position, die sie als "Regelschulen", "Angebotsschulen" oder "Versuchsschulen" innehaben. Die Ursache für diese uneinheitliche Entwicklung ist darin zu sehen, daß die bildungspolitische Polarisierung der beiden großen Parteien während der achtziger Jahre maßgebend bestimmt hat, wie die Länder mit ihren jeweiligen Mehrheitskonstellationen ihre "Kulturhoheit" in Gesetzgebung und Regierung ausübten. Zu erwähnen ist auch, daß der Regierungswechsel, wie ihn einige Länder in den vergangenen fünfzehn Jahren erfuhren, Auswirkungen auf die Gesamtschulentwicklung hatte - freilich von unterschiedlicher Intensität, bei der "landesspezifische" Präferenzen eine Rolle spielten; diese haben die Einstellungen der Parteien - ungeachtet der "Bonner Linie" - stets beeinflußt.

Selbst in den Ländern (Berlin, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Saarland), in denen die Gesamtschulen die gesetzliche Position von "Regelschulen" erlangt haben, ist ihr Anteil an den Schulen des Sekundarbereichs I vergleichsweise gering geblieben. Die durch diese Feststellung ausgelöste Frage nach einer möglichen "Rückständigkeit" des deut-



schen Bildungswesens im europäischen und darüber hinaus, um auf VAL RUSTs Kommentar vom Jahre 1990 zurückzukommen, globalen Kontext soll uns noch am Ende des folgenden Abschnitts beschäftigen.

### *3. "Rückständiges Sekundarschulwesen" in Europa?*

Kann die "Konsolidierung" des vertikal gegliederten Systems des Sekundarbereichs I, die mit Ausnahme Brandenburgs die derzeitige Lage in ganz Deutschland kennzeichnet, als Ausdruck eines vorherrschenden "Konservatismus" gedeutet werden? Es scheint, daß es zu einfach wäre, diese Frage schlichtweg positiv zu beantworten. Die Suche nach einer Erklärung muß offener und der regionalen und lokalen Vielgestaltigkeit des Schulwesens gerecht werden<sup>16</sup>. Andernfalls wäre die Erklärung schwierig, warum sich Anhänger des traditionellen Systems bis weit hinein in die Gruppierungen der "gemäßigten Linken" erstrecken. Das Bild ist noch komplexer, wenn man die "Konsolidierung" im Bildungssystem auf die Entwicklungen im gesamten Gesellschaftssystem bezieht, denn diese unterstreichen die Komplexität der gegenwärtigen soziopolitischen Lage.

Die folgenden Betrachtungen gründen in der These, daß die Beibehaltung und sogar das Wiedererstarken traditioneller Strukturen weder in vereinfachender Weise einem politischen Konservatismus angelastet noch als eine "Rückkehr in die Vergangenheit" identifiziert werden können. In diesem Zusammenhang sollte der Beobachter mitberücksichtigen, daß die großen westdeutschen Parteien mit ideologischen Leitbildern (konservativ, liberal, sozialdemokratisch) assoziiert werden können, was sichtbar sogar in ihren Namen zum Ausdruck kommt. Da jedoch ihre potentielle Wählerschaft weit gefächert ist und bemerkenswerte Spannungen unter ihren inneren "Flügeln" erkennbar sind, können diese ideologischen Leitbilder die Politik der großen Parteien nur teilweise bestimmen. Gerade die Bildungspolitik kann als exemplarisches Feld identifiziert werden, an dem diese komplexe Ambivalenz anhand der folgenden Beobachtungen zu demonstrieren ist.

Die erste Beobachtung betrifft die ideologische Position jener Politiker und Erziehungswissenschaftler, welche die "Konsolidierung" des vertikal gegliederten Sekundarbereichs I vertreten. Sie finden sich nicht nur unter den Konservativen, sondern auch unter Liberalen und Sozialdemokraten. Die unter diesen Gruppierungen sogar zu bemerkende Ausweitung des Spektrums erklärt sich durch wachsende Einsicht in die Wirkungen der neuen Technologien auf Inhalt, Methode, Lernprozeß und Leistung im Bildungswesen und folglich durch das (wieder) gewachsene Interesse an Auslese anstelle von Förderung, das seinen Höhepunkt in der Förderung hochbegab-

ter Schüler erreicht. Auch läßt sich eine allgemeine und wachsende Wertschätzung des positiven Wissens feststellen, das durch fachgebundenen Unterricht vermittelt wird. Eine Folge dieses Trends liegt darin, daß das in den siebziger Jahren weitverbreitete Interesse an offenen Unterrichtsformen, wie fachübergreifenden Lernfeldern und Formen eines Projektunterrichts, abgenommen hat, wenngleich sich hier neuerdings eine Wende anzukündigen scheint, worauf wir am Ende dieses Beitrags zurückkommen.

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß das unter Eltern und in der Öffentlichkeit weitverbreitete Plädoyer für "Leistung" (unter Bezugnahme auf das in diesem Zusammenhang freilich nicht näher erläuterte Ziel einer "Modernisierung") das Wiedererstarken und die Expansion des Gymnasiums begünstigt. Dieses Bild ist freilich insofern nicht widerspruchsfrei, als "traditionelle" Konservative diesen Trend an sich begrüßen, standardisierte Tests und andere "objektive" Selektionsmechanismen, die Eingang in "ihre" Gymnasien gefunden haben, jedoch ablehnen.

Die zweite Beobachtung bezieht sich auf die in den vergangenen Jahrzehnten erfolgten Veränderungen, welche die Stellung des Bildungswesens in der westdeutschen Gesellschaft und die an die Schulen gerichteten Erwartungen betreffen. Sie sind darauf zurückzuführen, daß Eltern sowie Vertreter der Wirtschaft und der Öffentlichkeit insgesamt dazu tendieren, der Schule eine "Dienstleistungsfunktion" zuzuschreiben, und dies ungeachtet der jüngsten Bemühungen mancher Kultusminister in den Ländern, ihre Kompetenzen weiter zu fassen, als dies während der "Reformperiode" der späten sechziger und siebziger Jahre geschehen war. Diese Tendenz ist auch in den ostdeutschen Bundesländern, insbesondere in Sachsen, deutlich zu beobachten. Dazu kommen interne Veränderungen im Bildungssystem, die sich darin äußern, daß die Qualität der einzelnen Schule gegenüber dem Schultypus an Bedeutung gewinnt, worauf in England MICHAEL RUTTER bereits 1979 aufmerksam gemacht hat.<sup>17</sup> Auf diese Weise treten manche "Systemunterschiede", die in den beiden vergangenen Jahrzehnten betont (und häufig überbetont!) wurden, gegenüber den Unterschieden in den Hintergrund, die sich durch den Vergleich *einzelner* Schulen ergeben.<sup>18</sup>

Die dritte Beobachtung resultiert unmittelbar aus der zweiten. Die wachsende "Dienstleistungsfunktion" des Schulwesens führt dazu, daß den Eltern die wesentliche Entscheidung bei der Wahl des Schultyps für ihre Kinder zufällt und sie sich letztlich weder durch Ministerialerlasse noch durch von Lehrern gegebene Empfehlungen von ihrem getroffenen Entschluß abbringen lassen. Von dieser Entwicklung profitieren zum einen generell die Gymnasien, zum andern aber auch Gesamtschulen, und zwar dort, wo sie sich als attraktive Alternativen durchgesetzt haben. Dazu kommt, daß der allgemeine Geburtenrückgang die Schulen um ihr Fortbestehen fürchten läßt; so erklärt

es sich, daß Gymnasien, entgegen ihrem funktionalen und ideologischen Selbstverständnis, in der Auslese ihrer Schüler "nachlässig" werden und sowohl strukturelle als auch curriculare Merkmale von "Gesamtschulen" annehmen - nur mit dem Unterschied, daß in ihnen zumindest tendenziell Schüler verschiedener Leistungsstufen in *einem* Klassenverband unterrichtet werden.

Die letzte Beobachtung, die darauf hindeutet, daß keine "Rückkehr in die Vergangenheit" zu erwarten ist, bezieht sich auf das während der vergangenen Jahrzehnte veränderte Verhalten von Lehrern und Schülern. Im Unterschied zur Vergangenheit ist das Bewußtsein unter Lehrern verschiedener Schultypen und Schulstufen, Angehörige *eines* Berufes zu sein, sichtbar gewachsen. Dies zeigt sich darin, daß sowohl in Gesamtschulen als auch in Gymnasien innovationsbereite Lehrer tätig sind. Zum andern darf man unter den sozialen Gruppen, deren Angehörige sich mit ihren Erwartungen äußern, die Schüler nicht vergessen, die, verglichen mit ihren "Vorfahren", gelernt haben, ihre Einstellungen und Aspirationen auszudrücken, einschließlich kritischer Urteile und aktiver Proteste.

Diese Beobachtung bedarf für die ostdeutschen Länder freilich einer modifizierenden Betrachtung. Sie gilt zum einen für die Schüler, die bei der Entwicklung kritischen Verhaltens "ererbte", autoritätsbezogene Verhaltensweisen ändern müssen. Ihnen dürfte freilich der Übergang zu den neuen Lebens- und Lernbedingungen leichter fallen als den Lehrern, von denen ein großer Teil lange Jahre unter DDR-Arbeitsbedingungen tätig gewesen ist.

Darüber hinaus stellt sich die Frage nach der Qualifizierung der Lehrer für Tätigkeiten in einem der Typen des gegliederten Sekundarschulwesens (in bezug auf die Sekundarbereiche I und II), in das unter diesem Aspekt sowohl die traditionellen Typen als auch die Gesamtschulen eingeschlossen sind. Die Bindung des Schultyps an die Qualifizierung, die in den westdeutschen Ländern als Regel gilt, trifft für die ostdeutschen Länder grundsätzlich nicht zu. Von ganz neu eingestellten Lehrern abgesehen, unterrichten an allen ostdeutschen Sekundarschulen neben früher an "Erweiterten Oberschulen" unterrichtenden Lehrern Lehrkräfte, die für die Tätigkeit an der "Zehnklassigen Allgemeinbildenden Polytechnischen Oberschule" und damit für eine undifferenzierte Einheitsschule ausgebildet worden sind. Ihre Überführung an bestimmte Typen des "neuen" Systems ist ohne hinreichende Vorbereitung erfolgt, denn diese hätte durch eine gründliche Fort- und Weiterbildung gewährleistet werden müssen. Empirische Untersuchungen - insbesondere solche unter longitudinalem Ansatz -, welche die Entwicklungen in den west- und ostdeutschen Ländern vergleichen, sind erforderlich, um die Auswirkungen der eilig vollzogenen Strukturreformen in den östlichen Ländern zu ermitteln. In diesem Zusammenhang sei daran erinnert, daß die

Einführung der Einheitsschule in der SBZ und späteren DDR mit ihren Eingriffen in die Lehrerpapulation erst nach Jahren die erwünschte - und wie wir heute wissen, freilich relative - Befähigung der "Neulehrer" (im weitesten Wortsinn) zeitigte.<sup>19</sup>

Die Frage nach der "Rückständigkeit" des Sekundarschulwesens im europäischen (und globalen) Kontext ist auf den ersten Blick insofern leicht zu beantworten, als in Europa das Modell der Gesamtschule - und zwar des integrierten Typs - vorherrscht. Die meisten westeuropäischen Staaten haben die Gesamtschule zur ausschließlichen Schulform des Sekundarbereichs I oder zumindest zur Regelschule ausgebaut und entsprechende Reformgesetze erlassen.<sup>20</sup> Was die gegenwärtigen Tendenzen im post-kommunistischen Mittel-, Ost- und Südosteuropa betrifft, so konzentrieren sich die gegenwärtigen Bildungsreformen auf die Umgestaltung der herkömmlichen Einheitsschule zu einer differenzierten Gesamtschule, wenn auch unter sehr verschiedenen Ansätzen und Perspektiven; jedenfalls ist dort, wie schon erwähnt, die Errichtung von Gymnasien als Regelschulen nicht vorgesehen. Die deutschsprachigen Länder zählen zu den wenigen, an denen sich Gesamtschulen, wenn überhaupt, nur als "Angebotsschulen" oder als "Versuchsschulen" gegenüber dem traditionell gegliederten Sekundarbereich I entfalten konnten.

Daß Gesamtschulen unter finanziellen, sozialpädagogischen und didaktischen Aspekten zum Gegenstand innerer Kritik geworden sind, zeigt beispielsweise sogar die jüngste Entwicklung in Schweden. Der gegenwärtige Befund ergibt freilich, daß in allen Ländern, wo Gesamtschulen als Regelschulen eingerichtet sind, keine Tendenzen zu einer umfassenden Umkehr dieser Entwicklung zu erkennen sind.

#### *4. Schlußbetrachtung: Bewährungsprobe in der Konfrontation mit "alten" und "neuen" Herausforderungen"*

Es dürfte abwegig sein, die gegenwärtige geographische Abgrenzung zwischen Gesamtschulen und Gymnasien (bzw. gegliederten Sekundarschulsystemen) innerhalb Europas als unveränderlich anzusehen. Zunächst wirkt die "alte" Herausforderung weiter, die durch die spannungsreiche Grundfrage bedingt ist, ob es sinnvoller ist, Sekundarschüler verschiedener Altersgruppen in getrennten oder in integrierten Schulstrukturen heranzubilden und zu erziehen. In den meisten europäischen Staaten hat sich offensichtlich die Auffassung durchgesetzt, daß Differenzierungen unter leistungs- und interessenbezogenem Aspekt *innerhalb* eines Gesamtschulwesens vorzunehmen sind. Dahinter steht die Überzeugung, daß es nicht, vertretbar ist, Kinder be-

reits nach dem 6. - und erst recht nicht nach dem 4. - Schuljahr voneinander zu trennen. Diese Überzeugung vertreten sowohl diejenigen, welche sich von der Gesamtschule ein breiteres Reservoir für die Förderung *und* Auslese von geeignetem Nachwuchs für Wissenschaft und Arbeitswelt versprechen, als auch diejenigen, die diese Überzeugung unter dem pädagogischen Aspekt einer integrativen Erziehung der heranwachsenden Generation begreifen. Gesamtschulen sollten nach Auffassung beider Gruppen daher die Jugendlichen zumindest bis zum Ende der Schulpflicht unter jeweils einem Dach vereinen.

Neben diesen grundlegenden strukturellen Überlegungen dürfte bei der Beurteilung von Gütekriterien auch die ebenfalls "alte" Herausforderung an Gewicht gewinnen, wie *innerhalb* der gegebenen Schulsysteme aktuelle curriculare Probleme gelöst werden können. Dazu zählen die Modernisierung des seit Beginn des 20. Jahrhunderts mehr oder weniger stabil gebliebenen Fächergefüges sowie die Entwicklung fachübergreifender Lerneinheiten, beispielsweise in den Bereichen der politischen Bildung und der technischen Grundbildung; in diesem Zusammenhang dürfte das Interesse an der im ehemals "sozialistischen" Osteuropa entwickelten "polytechnischen Bildung", die in der DDR in Theorie und Praxis die stärkste Ausprägung erhielt, wieder Interesse finden. Ferner geht es um die Verbindlichkeit allgemeinbildender Inhaltskataloge in ihrem Bezug zur individuellen Leistungsfähigkeit und zur Wahlfreiheit der Schüler. Die Notwendigkeit eines breiten Unterrichtskerns für einen längerer Zeitraum (nach Möglichkeit bis zum Abitur) steht hierbei gegen eine frühzeitige Spezialisierung, die für die Jugendlichen, die unmittelbar nach Ende der Schulpflicht eine berufliche Ausbildung aufnehmen, ohnehin gegeben ist.

Hinter diesen keineswegs gelösten "alten" Aufgabenstellungen erheben sich die "neuen" Herausforderungen, mit denen die Schulsysteme konfrontiert sind. Ohne Anspruch auf vollständige Beantwortung soll dieser Frage am Ende unter drei zentralen Aspekten nachgegangen werden, nämlich denen des Wertewandels, der Multikulturalität und der Mobilität.<sup>21</sup>

Heute erleben wir gleichzeitig ein Ende und eine Renaissance alter Wertvorstellungen, wie sie vor allem von den großen Religionsgemeinschaften vertreten werden. Parallel dazu ist eine Suche nach neuen - teils religiös, teils philosophisch begründeten - Werteordnungen zu beobachten. Den Kern aller dieser Bemühungen finden wir darin, daß junge Menschen sowohl nach individueller Lebensgestaltung als auch nach Geborgenheit in sozialen Gemeinschaften streben. Die heranwachsende Generation im Sekundarschulalter ist von diesem Wertewandel besonders stark betroffen, und in ihm drücken sich Erwartungen wie Enttäuschungen aus. Junge Menschen begeistern sich für die Erfüllung individueller Leistungen ebenso wie für die Verwirkli-

chung zwischenmenschlicher Solidarität; andere freilich, um das Extrem zu identifizieren, versinken in Frustration oder gar im Alkoholismus und Drogenkonsum. Der Beitrag, den das Sekundarschulwesen als Ganzes zu einer humanen Bewältigung des Wertewandels zu leisten vermag, ist gewiß begrenzt - vor allem dann, wenn die soziopolitischen Rahmenbedingungen nicht "stimmen". Dies bedeutet nicht, daß auf ihn verzichtet werden könnte. Die "Brückenfunktion" der beiden Sekundarbereiche zwischen Primarschule einerseits sowie Berufsbildung und Hochschule andererseits unterstreicht diese Herausforderung.

Die zweite dieser "neuen" Herausforderungen ist durch das Faktum gegeben, daß Schulen und Klassen heute in fast allen europäischen Staaten das Vorhandensein einer multikulturellen Gesellschaft spiegeln. Die Frage, ob die Schüler zur jeweiligen "Stammnation" oder zu einheimischen bzw. "neuen" Minderheiten gehören, spielt in diesem generellen Zusammenhang eine ebenso untergeordnete Rolle wie die Frage nach der jeweiligen Staatsbürgerschaft oder andere rechtliche Kriterien. Wesentlich ist, daß Multikulturalität in den Schulen und Klassen als Herausforderung zu "interkultureller Erziehung", d.h. zu Respekt, Toleranz und Solidarität im Umgang mit "fremden" Mitschülern und Lehrerkollegen begriffen und praktiziert wird. Diese Herausforderung erhält besonderes Gewicht für den Umgang mit Jugendlichen, die aufgrund ihrer eigenen Akkulturation und/oder ihrer persönlichen Entscheidung zu keiner Festlegung auf eine "Stammnation" fähig oder willens sind und mit ihrem individuellen Schicksal exemplarisch demonstrieren, daß Schulen zur Förderung "interkultureller Identität" bei Schülern wie Lehrern verpflichtet sind.

Schließlich haben in Europa die Entwicklung der Europäischen Gemeinschaft zum Binnenmarkt und zu "Maastricht", die weiterführenden Integrationsprozesse und die damit verbundenen - freiwilligen und erzwungenen - Migrationen unmittelbaren Einfluß auf die Entwicklung des Sekundarschulwesens. Die Verwirklichung und Gewährleistung von Mobilität erfordert Reformen, welche die Abkehr von starren Aufnahmeregeln für "Übergänger" enthalten. Mobilität wird künftig in die Klassenzimmer und Schulen auch dadurch eindringen, daß - zunächst innerhalb der Europäischen Union Lehrer die Chance erhalten, sich um Stellen an "ausländischen" Schulen zu bewerben.

Alle diese "alten" und "neuen" Herausforderungen mit den ihnen eigenen Interdependenzen stellen die Frage nach dem Verhältnis von Gesamtschule und Gymnasium sowohl unter zeitlichem als auch räumlichem Aspekt in eine weitere Dimension der Überlegungen, Entscheidungen und Handlungen. Die Komplexität der Lösungsansätze läßt es wahrscheinlich scheinen, daß die Zukunft des Schulwesens für die Zehn- bis Sechzehnjährigen nicht in

getrennten Systemen, sondern eher in "Gesamtschulen" (im weitesten Wort-sinn) liegen wird, wobei die Kategorien der Differenzierung und Flexibilität an Bedeutung gewinnen dürften. Eine solche Entwicklung braucht keineswegs mit einem Verzicht auf traditionelle Werte und Leistungen einherzugehen. In diesem Zusammenhang könnte auch das Gymnasium, auf der Grundlage einer modernisierten Idee allgemeiner Bildung, seinen Beitrag zur Entwicklung des Bildungswesens leisten.

### *Anmerkungen/Literatur*

- 1 Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik über die Herstellung der Einheit Deutschlands/Einigungsvertrag. Bonn: Presse- und Informationsdienst der Bundesregierung, Bulletin Nr. 104, 6.9.1990.
- 2 Vgl. Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem. In: BASKE, S. (Hrsg.): Bildungspolitik in der DDR 1963-1976. Berlin 1979, S. 97-130.
- 3 HÖRNER, W.: Bildung und Wissenschaft in der DDR. Ausgangslage und Reform bis Mitte 1990. Bonn: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1990 - MITTER, W.: Educational Reform in West and East Germany in European Perspective. In: Oxford Review of Education, 16(1990)3, S. 333-340.
- 4 Thesen zur Bildungsreform. Berlin: Ministerium für Bildung 1990.
- 5 FÜHR, Ch.: Zum Bildungswesen in den fünf neuen Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Inter Nationes 1992, S. 13-14 - SCHMIDT, H.-D. u. a.: Dem Kinde zugewandt. Überlegungen und Vorschläge zur Erneuerung des Bildungswesens. Hohengehren 1991.
- 6 ANWEILER, O.: Schulpolitik und Schulsystem in der DDR. Opladen 1988, S. 132.
- 7 Aufzeichnungen des Verf. über die Diskussion in der Arbeitsgruppe, die sich mit Bildungsfragen in Deutschland nach der Wende in der DDR befaßte.
- 8 Vgl. FRIEDEBURG, L.von: Bildungsreform in Deutschland, Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt am Main 1989, S. 213-219; 281-302.
- 9 Beispielhaft für die Attraktivität ist die große Aufmerksamkeit, die HELMUT KLEINs Buch über die polytechnische Bildung und Erziehung in der DDR erfuhr: KLEIN, H.: Polytechnische Bildung und Erziehung in der DDR. Entwicklung, Erfahrungen, Probleme. Reinbek bei Hamburg 1962 (rororo 144).
- 10 AVENARIUS, H.: Die Schulgesetzgebung in den neuen Bundesländern. In: Deutsche Lehrerzeitung 38(1991) 21, S. 3; 22, S. 6-9; 24, S. 6. - DÖBERT, H./ MARTINI, R.: Schule zwischen Wende und Wandel. In: Die Deutsche Schule, 84 (1992)1, S. 94-110.
- 11 Verband Bildung und Erziehung (Hrsg.): Sekundarschulbildung im Wandel - Ein Vorschlag für eine zweigliedrige Schulstruktur und den Ausbau der beruflichen Bildung. Bonn 1992 (= VBE-Dokumentationen, Heft 92/3).
- 12 Beispielhaft für diese Diskussion ist die Rede, die WOLFGANG THIERSE, der Stellvertretende Vorsitzende der SPD, auf dem SPD-Parteitag in Bremen am 28.5.1991 hielt. In: Der Tagesspiegel, 29.5.1991, S. 8.

- 13 Vgl. MITTER, W.: Das Bildungswesen in Osteuropa und in der Sowjetunion in einer Periode revolutionären Wandels. In: MITTER, W./WEIß, M./SCHÄFER, U. (Hrsg.): Neuere Entwicklungstendenzen im Bildungswesen in Osteuropa. Frankfurt am Main 1992, S. 119-133 (= Bildungsforschung internationaler Bildungsorganisationen, Band 5).
- 14 FÜHR, Ch.: Schulen und Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Köln/Wien 1989, S. 106-107 (= Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 39.).
- 15 Ebd., S. 107-111.
- 16 Vgl. MITTER, W.: Recent trends in educational policies in the Federal Republic of Germany. In: Tulasiewicz, W./ Adams, A.: Teachers' expectations and teaching reality. London/New York 1989, S. 38-43 - ders.: Comprehensive schools in Germany: concepts, developments and issues. In: European Journal of Education, 26(1991)2, S. 160-164.
- 17 RUTTER, M. et al.: Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children. Cambridge/London 1979.
- 18 Vgl. DIEDRICH, J./WULF, Ch.: Gesamtschulalltag. Die Fallstudie Kierspe. Paderborn 1979.
- 19 Vgl. SCHMIDT, G.: Lehrerbildung und Lehrerschaft in der DDR. In: ANWEILER, O. u. a.: Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Köln 1990, S. 527.
- 20 Vgl. MITTER, W.: Gesamtschulen im internationalen Vergleich. Versuch einer Bestimmung von Vergleichskriterien. In: Die Deutsche Schule, 72(1980)4, S. 243-252.
- 21 Vgl. MITTER, W.: Ansätze eurozentrierter Reformen im Sekundarschulwesen. In: SCHLEICHER, K.: Zukunft der Bildung in Europa. Nationale Vielfalt und europäische Einheit. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1993, S. 192-195.



Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Die Reform des Bildungswesens im Ost-West-Dialog :  
Geschichte, Aufgaben, Probleme / Hermann Röhrs ; Andreas  
Pehnke (Hrsg.). - Frankfurt am Main ; Berlin ; Bern ; New  
York ; Paris ; Wien : Lang, 1994  
(Greifswalder Studien zur Erziehungswissenschaft; Bd. 1)  
ISBN 3-631-47137-8

NE: Röhrs, Hermann [Hrsg.]; GT

ISSN 0945-8581

ISBN 3-631-47137-8

© Peter Lang GmbH

Europäischer Verlag der Wissenschaften

Frankfurt am Main 1994

Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich  
geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des  
Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages  
unzulässig. Dies gilt insbesondere für  
Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die  
Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.  
Pädagogische Forschung

Bibliothek  
Printed in Germany 1 2 3 4 6 7  
Frankfurt/Main

94/ 758